

# Retórica contrastiva y enseñanza del discurso formal en lenguas afines

**PILAR ROBLES GARROTE**

Università di Roma La Sapienza, Italia

Piazzale Aldo Moro, 5

00185 Roma

E-mail: pilar.robles @uniroma1.it

**RETÓRICA CONTRASTIVA Y ENSEÑANZA  
DEL DISCURSO FORMAL EN LENGUAS  
AFINES**

**RESUMEN:** El presente artículo trata de evidenciar la utilidad de la retórica contrastiva en la enseñanza del discurso formal en lenguas afines, aportando algunos datos empíricos obtenidos en un análisis lingüístico cuyo objetivo principal es determinar los puntos en común y divergencias encontradas en algunos recursos estilísticos propios del lenguaje formal en lengua española e italiana. Es un estudio de carácter exploratorio realizado a partir de un corpus oral de conferencias dictadas en lengua española e italiana por oradores nativos. Tras analizar y comparar los recursos estilísticos utilizados por los informantes (preguntas, ejemplos, citas y reiteraciones), los resultados revelan que, si bien los recursos del discurso oral formal encontrados en las conferencias analizadas poseen características análogas, existen divergencias entre estas dos lenguas afines que pueden confluir en una percepción distinta del aspecto pragmático.

**PALABRAS CLAVES:** lingüística de corpus; retórica contrastiva; discurso oral formal; lenguas afines; análisis del discurso.

**SUMARIO:** 1.Introducción. 2. La Retórica Contrastiva en la enseñanza de Lenguas Afines. 3. Metodología. 4. Recursos del DF analizados. 4.1. Reiteraciones. 4.2. Preguntas o interrogaciones. 4.3. Citación. 4.4. Ejemplificación. 5. Conclusiones.

**Fecha de Recepción**

**Fecha de Revisión**

**Fecha de Aceptación**

**Fecha de Publicación**

20/02/2013

01/11/2013

15/11/2013

01/12/2013

**CONTRASTIVE RHETORIC AND  
DISCOURSE FORMAL EDUCATION IN  
RELATED LANGUAGES**

**ABSTRACT:** This paper aims to show the usefulness of Contrastive Rhetoric in teaching speech related formal discourse, providing some empirical data obtained in linguistic analysis whose main objective is to determine the similarities and differences found in some stylistic devices in formal Spanish and Italian. This is an exploratory study from a spoken corpus of lectures in Spanish and Italian by native speakers. After the analysis and comparison of the stylistic devices used by the respondents (questions, examples, citations and repetitions), the results show that even though the formal oral discourse resources found in the conferences analyzed have similar characteristics, there are differences between these two related languages that may converge on a perception rather than the pragmatic aspect.

**KEY WORDS:** corpus linguistics; contrastive rhetoric; formal oral discourse; related languages; discourse analysis.

**SUMMARY:** 1.Introduction. 2. Contrastive Rhetoric in language teaching related. 3. Methodology. 4. DF Resources analyzed. 4.1. Reiterations. 4.2. Questions. 4.3. Citation. 4.4. Exemplification. 5. Conclusions.

**LA RHÉTORIQUE CONTRASTIVE ET  
DISCOURS FORMAL A L'ORAL DANS LES  
LANGUES D'ENSEIGNEMENT**

**RÉSUMÉ:** L'article présent essaie de mettre en évidence l'utilité de la rhétorique contrastive dans l'enseignement du discours formel dans des langues contiguës, en apportant quelques données empiriques obtenues par une analyse linguistique dont l'objectif principal est de déterminer les points communs et les divergences trouvées dans quelques recours stylistiques propres au langage formel dans la langue espagnole et italienne. C'est une étude de caractère explicatif réalisée à partir d'un corpus oral de conférences dictées dans la langue espagnole et italienne par des orateurs natifs. Après avoir analysé et après avoir comparé les recours stylistiques utilisés par les informateurs (questions, exemples, citations et répétitions), les résultats révèlent que, bien que les recours du discours oral formel trouvés dans les conférences analysées possèdent des caractéristiques analogues, des divergences existent entre ces deux langues contiguës qui peuvent confluer dans une perception différente de l'aspect pragmatique.

**MOTS CLÈS:** linguistique de corpus; rhétorique contrastive; discours formel oral; langues italienne et espagnole; analyse de discours.

**SOMMAIRE:** 1.Introduction. 2. La rhétorique contrastive dans l'enseignement des langues apparentées. 3. Méthodologie. 4. DF Ressources analysées. 4.1. Réitérations. 4.2. Questions. 4.3. Citation. 4.4. Exemplification. 5. Conclusions.

## Retórica contrastiva y enseñanza del discurso formal en lenguas afines

PILAR ROBLES GARROTE

### 1. INTRODUCCIÓN

El Discurso Formal (DF) presente en los diferentes géneros académicos está sujeto a ciertas formalidades prototípicas que varían en función del contexto social, lingüístico y cultural, de tal modo que el desconocimiento de estas características genera, a menudo, distorsiones en la percepción de las mismas, especialmente cuando la Lengua Materna (L1) de alguno de los interlocutores es diferente de la lengua de comunicación. De esta manera,

[...] surgen y se afianzan otros prejuicios en lo que respecta a las tradiciones académicas y su discurso. El estudiantado francés suele percibir al alemán como carente de brillo, concisión y claridad (cf. Markus en Schröder<sup>1</sup>) y totalmente “antiestético” en su forma de expresarse. Por otra parte, reaccionan con impaciencia e irritación ante las discusiones que tienen lugar en los seminarios. El alemán, a su vez, percibe al profesorado español como repetitivo y lleno de florituras [...]. (Vázquez, 2010:214)

De ahí que las divergencias culturales en el DF y la carencia de instrucción en las convenciones del mismo en Segundas Lenguas (L2) puedan provocar que, en un género académico como la conferencia, el discurso de un orador español sea percibido por un público germanófono como excesivamente ornamental y repetitivo y que, ante un auditorio italófono, la misma alocución se perciba como una disertación sucinta o demasiado concisa. En el caso de Lenguas Afines (LA) como el español y el italiano, no resulta difícil caer en una percepción equívoca a nivel pragmático, puesto que la gran proximidad entre las dos lenguas dificulta la identificación de aspectos aparentemente análogos (Calvi, 2004:13).

El objetivo de este artículo de investigación es exponer un análisis contrastivo del uso de algunas de las figuras estilísticas más características del DF en muestras de conferencias dictadas en lengua española e italiana y poner de manifiesto que los datos aportados por la Retórica Contrastiva (RC) suponen un recurso de gran utilidad para la

---

<sup>1</sup> Nota de la cita original: “Una opinión semejante se extiende a científicos de habla alemana en congresos y coloquios. Ver Reinhart Meyer – Kalkus, Merkur, (1990) 44, 8, p. 694-700. Citado por Hartmut Schröder en “Der Stil wissenschaftlichen Schreibens zwischen Disziplin, Kultur und Paradigma – Methodologische Anmerkungen zur interkulturellen Stilforschung”. En Gerhard Stickel (Comp.) Stilfragen.1995. Walter de Gruyter, Berlin” (Ibidem)

enseñanza de las peculiaridades discursivas en las L2, particularmente ventajoso en la enseñanza de las LA.

## 2. LA RETÓRICA CONTRASTIVA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS AFINES

La comparación y el contraste resultan fundamentales para llegar a dilucidar el funcionamiento de las distintas lenguas (Deza Blanco, 2006:16), por ende, la relevancia de estos aspectos se pone particularmente de manifiesto en el proceso de aprendizaje y asimilación de la L2. El propósito de la RC es analizar las diferencias y las similitudes en el uso de la escritura entre diferentes lenguas, entre la lengua meta y la L1 del sujeto aprendiente, (Cassany, 2005:33), por este motivo, la RC se revela un área de investigación de gran utilidad en la enseñanza de idiomas.

La RC, disciplina con fines pedagógicos en desarrollo (Pérez Ruiz, 2001:92) a la que dieron comienzo los estudios de Kaplan (1966), tras recibir duras críticas, ha pasado por diferentes etapas hasta el momento actual; se presenta como un área interdisciplinaria relacionada con diversos campos de estudio, como son el Análisis del Discurso, la enseñanza de lenguas extranjeras, la Sociolingüística y la Psicolingüística (Martín Martín, 2010:117). Los datos aportados por este campo de investigación resultan de gran valor para la comprensión de la naturaleza de los diferentes géneros textuales y permiten el desarrollo de métodos para el análisis textual, la sensibilización ante las diferencias culturales y, lo que es más importante, la exploración de aplicaciones pedagógicas diseñadas para ayudar a los alumnos de lenguas extranjeras (Pérez Ruiz, 2001:86). De hecho, numerosos estudios centrados en esta disciplina, como los de Pérez Ruiz (2001), Trujillo (2001, 2002, 2003) y Deza Blanco (2006, 2007), entre otros, avalan con sus resultados las ventajas de la RC en la enseñanza de L2.

Calvi (2004:16) sostiene que el enfoque contrastivo resulta especialmente recomendable cuando existe poca distancia entre la L1 y la L2, como en el caso del español y el italiano, y ésta es percibida como tal<sup>2</sup>. Las divergencias inherentes al plano discursivo y pragmático de estas dos lenguas a menudo no se localizan en la estructura, sino en la frecuencia de uso de la misma (Calvi, 2004:4) y por ello la del discurso es el área lingüística más delicada desde el punto de vista contrastivo:

Tra le varie aree linguistiche, quella relativa al discorso è certamente la più delicata dal punto di vista dell'analisi contrastiva, data la complessa

---

<sup>2</sup> Calvi (1995:67, 2004:4) habla de *percepción de distancia* refiriéndose a la hipótesis que formula el hablante sobre la proximidad tipológica entre el código lingüístico de su L1 y el de la lengua meta.

interazione di fattori strutturali e pragmatici. [...] Come sempre, le coincidenze non sono totali: le norme di cortesia, ad esempio, combaciano solo in parte nelle due comunità, come si rileva nel uso delle forme allocutive. Lo stesso discorso vale per l'adozione di particolari stili o registri, per l'uso di formule retoriche nella comunicazione scritta e per i vari fenomeni paralinguistici (tono della voca, espressioni, gesti, ecc.): in ogni caso, la percezione di poca distanza favorisce il trasferimento positivo ma anche le interferenze, spesso difficili da identificare data la scarsa consapevolezza dei parlanti riguardo a questi fenomeni" (Calvi, 1995:74)<sup>3</sup>.

La analogía entre las dos lenguas resulta engañosa y en muchas ocasiones dificulta la identificación de las divergencias entre ambas (Calvi, 2004:13). Uno de los aspectos que pueden provocar confusiones de carácter pragmático por la corta distancia entre estas dos lenguas es la diferencia en el grado de formalidad que existe en una u otra cultura en determinados aspectos, que incidirá en el tratamiento entre los interlocutores e incluso en la selección léxica de los diferentes recursos del discurso.

Las expectativas ante una exposición oral de carácter formal representan otro ejemplo que manifiesta la diferencia entre estas dos lenguas tan cercanas, pese a su afinidad lingüística: Briz et al. (2008:115) definen las características de una buena expresión oral señalando que la clave de una buena exposición oral es la brevedad y aconsejan evitar las frases superfluas o sin trasfondo para que el discurso no resulte pesado ante el auditorio. Asimismo, estos autores advierten del riesgo de confundir la elegancia expresiva con la prolongación gratuita del discurso. Sin embargo, la brevedad es una característica difícilmente medible y la percepción de la misma depende, en gran medida, de las características del interlocutor, puesto que el concepto de discurso breve y conciso es diferente para un español, un italiano o un alemán. Esta premisa sería efectiva, entonces, ante un auditorio hispanófono que interpreta la brevedad y la concisión como características del discurso, pero resultaría infructuosa ante un público itálofono, acostumbrado a disertaciones en las que abundan los recursos que prolongan el discurso. Así, pese a la percepción de corta distancia por el alto grado de semejanza gramatical, léxica y estructural entre ambas lenguas, los alumnos han de tomar conciencia de que las convenciones del DF no son idénticas y de que las

---

<sup>3</sup> Traducción propia: "Entre las diferentes áreas lingüísticas, la que se refiere al discurso es, sin duda, la más delicada desde el punto de vista del análisis contrastivo, dada la compleja interacción de factores estructurales y pragmáticos. [...] Como siempre, las coincidencias no son totales: las reglas de la cortesia, por ejemplo, coinciden parcialmente en las dos comunidades, como se advierte en el uso de las formas alocutivas. Lo mismo vale para la adopción de determinados estilos o registros, el uso de las fórmulas retóricas en la comunicación escrita y los diversos fenómenos paralingüísticos (tono de la voz, expresiones, gestos, etc.): en cualquier caso, la percepción de poca distancia favorece la transferencia positiva pero también las interferencias, a menudo difíciles de identificar debido a la falta de conciencia de estos fenómenos por parte de los hablantes" (Calvi, 1995:74).

divergencias más considerables estriban en aspectos que superan lo gramatical y alcanzan lo pragmático.

El italiano, especialmente en los registros formales, parece estar gobernado por la regla “no digas con una palabra lo que puedes decir con dos” –*operare una ristrutturazione* en lugar de *ristrutturare*, *apportare delle modifiche* en lugar de *modificare*, etc.– por lo que con frecuencia las producciones de nuestros alumnos o de quienes escriben en español en Italia parecen pesadas” (Matte Bon, 2004:13)<sup>4</sup>.

Efectivamente, dada la proximidad entre ambas lenguas, la tarea de identificación de las divergencias entre las LA en diferentes géneros discursivos no resulta fácil para los estudiantes. Por este motivo, ante las correcciones del profesor, son frecuentes los interrogantes de los alumnos en cuanto a cómo mejorar sus propias producciones: *Si en mi lengua suena bien y las estructuras son similares, ¿cómo identifico las diferencias? ¿Por qué parece pesado este fragmento? ¿Cómo sé si puedo emplear o no un recurso u otro? ¿Cómo identifico una construcción artificial en esta lengua? ¿Qué determina la pobreza discursiva o la sobrecarga de un texto cuando en ambas lenguas se utilizan recursos retóricos análogos?*

Son comunes las dificultades de los alumnos para identificar estos aspectos, pero no suponen un obstáculo si se cuenta con modelos apropiados que expliciten las características divergentes del DF prototípico y pongan de manifiesto lo que se espera de sus producciones escritas u orales. En este sentido, la RC supone una gran fuente de recursos para generar modelos didácticos que evidencien todos los aspectos que conforman cada género discursivo, especialmente los de más difícil identificación. Cassany (2008:4) postula que para aprender a leer y escribir géneros discursivos, además de dominar cómo se dicen las cosas, también es condición necesaria saber a quién va dirigido, con qué propósito, cómo se argumenta y cómo se organiza el discurso.

Cada comunidad idiomática o cultural, cada disciplina del saber, desarrollan prácticas letradas particulares, con rasgos distintivos. Al margen de que puedan existir unas destrezas cognitivas generales, empleadas por todos los usuarios en cualquier contexto, practicar la lectura y la escritura implica aprender las convenciones culturales propias de cada entorno (Cassany, 2008:3).

Dicho de otro modo, aprender una lengua es también aprender sus modelos culturales, especialmente aquellos que tienen una función metalingüística en la articulación del discurso (Trujillo, 2001:86). Los estudios contrastivos han aportado mucho a la didáctica de las lenguas extranjeras, sin embargo, en lo que a la didáctica del español para italófonos se refiere, han sido raras las contribuciones sobre aspectos

---

<sup>4</sup> Añadida cursiva.

culturales, textuales y retóricos, sociolingüísticos o pragmáticos<sup>5</sup> (Landone, 2004:37).

### 3. METODOLOGÍA

En el presente estudio exploratorio se realiza un análisis contrastivo con el fin de determinar los puntos en común y divergencias encontradas en algunos recursos estilísticos propios del lenguaje formal en lengua española e italiana. Puesto que el sistema lingüístico italiano y el español comparten un gran número de características en cuanto a los recursos utilizados en el DF, se trató de obtener información acerca de la frecuencia y el modo de uso de cuatro figuras retóricas: las preguntas o interrogaciones, la ejemplificación, la citación y las reiteraciones. Los datos empíricos se han obtenido a partir de la observación y análisis de un corpus lingüístico oral de 12 vídeos de conferencias en lengua española (CE) e italiana (CI) de entre 20 y 30 minutos de ponentes nativos que exponían sus comunicaciones en diversos congresos relacionados con el sector de la enseñanza y el aprendizaje. Se eligieron conferencias de similares características de tema y tiempo de intervención de los oradores con el fin de analizar los resultados como un corpus único, tomando como referencia de base el número total de ocurrencias de cada figura retórica en las CE y las CI.

La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque metodológico mixto, mediante el que se utilizó la metodología cualitativa para acopiar los datos y efectuar el procesamiento del material audiovisual. El análisis del contenido de los vídeos permitió la identificación de las diferentes figuras retóricas utilizadas por los informantes y la categorización de las mismas. Tras efectuar un recuento de los recursos encontrados, se hizo una comparación entre las estrategias estilísticas empleadas por los informantes españoles y las utilizadas por los informantes italianos, obteniéndose así los datos cuantitativos de la investigación.

### 4. RECURSOS DEL DF ANALIZADOS

En este trabajo se ha analizado el uso de preguntas, reiteraciones, ejemplificaciones y citas, recursos frecuentes en el DF en lengua española e italiana, presentes en todas las muestras estudiadas. Tras el análisis de las conferencias del corpus, se han encontrado divergencias entre la frecuencia de uso de dichos recursos, que se exponen a continuación. La figura más utilizada por ambos grupos de estudio es la *reiteración o repetición* y también es la que presenta la divergencia más notable en

---

<sup>5</sup> Véase la reseña de estudios contrastivos de español e italiano aportada por Calvi (2003:19), disponible en: <http://www.ledonline.it/mpw/>

cuanto a la frecuencia de uso, ya que aparece en las CI con una frecuencia muy superior a las CE (182 ocurrencias en CI, 124 en CE). Si bien las *preguntas o interrogaciones* son el siguiente recurso más utilizado por ambos grupos, representa una frecuencia mucho menos elevada con respecto al primero y presenta un mayor número de ocurrencias en las CE (64 en CE, 37 en CI). La *citación* es el tercer recurso en cuanto a la frecuencia de uso en ambos grupos y no se aprecian diferencias significativas en cuanto a la frecuencia de uso en las conferencias analizadas (31 en CE y 34 en CI). Por último, la *ejemplificación* es el recurso menos utilizado y el número de ocurrencias es ligeramente superior en las CE (22 ocurrencias, 12 en CI).

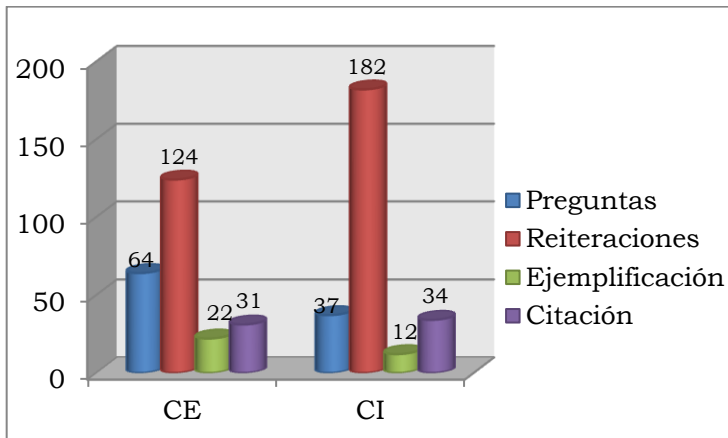


FIGURA 1: RECURSOS DEL DF PRESENTES EN EL CORPUS ORAL

En lo que se refiere a la media de la frecuencia de uso por orador (véase Figura 2), los resultados ponen de manifiesto que, las *reiteraciones*, figura retórica predominante en ambas lenguas, es una figura mucho más presente en las intervenciones de los oradores italianos: el promedio de uso en conferencias de 30 minutos aproximadamente es de 19,16 repeticiones por orador en las CE y 36 en las CI. La media por orador de las *preguntas* en las CE es de 9,5 frente al 5,5 de las CI y, en cuanto a los recursos menos utilizados, aunque existan algunas variaciones en los dos grupos, la diferencia en la frecuencia de uso de *citas* y *ejemplos* por orador no es significativa.

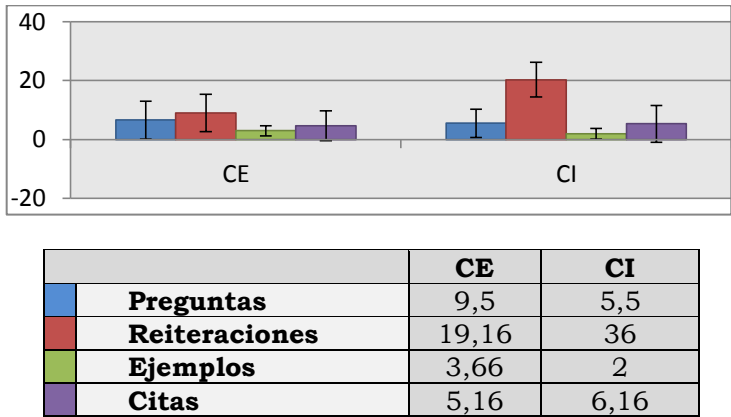


FIGURA 2: PROMEDIO DE LOS RECURSOS DEL DF POR ORADOR

4.1. REITERACIONES

La *reiteración* es una figura retórica que consiste esencialmente en repetir de una manera u otra un fragmento ya formulado para aclararlo, corregirlo, resaltarlo, evaluarlo o simplemente facilitar la progresión del discurso; su estructura reiterativa muestra frecuentemente ciertos recursos lingüísticos que la caracterizan ampliamente y la diferencian de otras estructuras, pudiéndose localizar repeticiones de *equivalencia total* (con expresiones formalmente idénticas) o de *equivalencia parcial* (porque las expresiones son sinónimas) (Ortega y Labarta, 2001:57). Según los autores (Ibídem: 85), en una reiteración existen tres recursos lingüísticos básicos:

- a) la *equivalencia semántica y formal* de sus segmentos;
- b) el empleo entre uno y otro de la conjunción *o*, de otras expresiones como es *decir* y *atención*, según los casos;
- c) la separación de ambos elementos mediante una o dos *pausas*, según las circunstancias.

Como hemos anotado anteriormente, la reiteración es la figura retórica preferente en el corpus y también el más discordante en cuanto a su frecuencia de uso. Tras el análisis se han hallado dos tipos de reiteraciones: *Reiteraciones de equivalencia semántica o formal de los segmentos* y *Reiteraciones mediante paráfrasis o conectores reformuladores* (véase Figura 3).



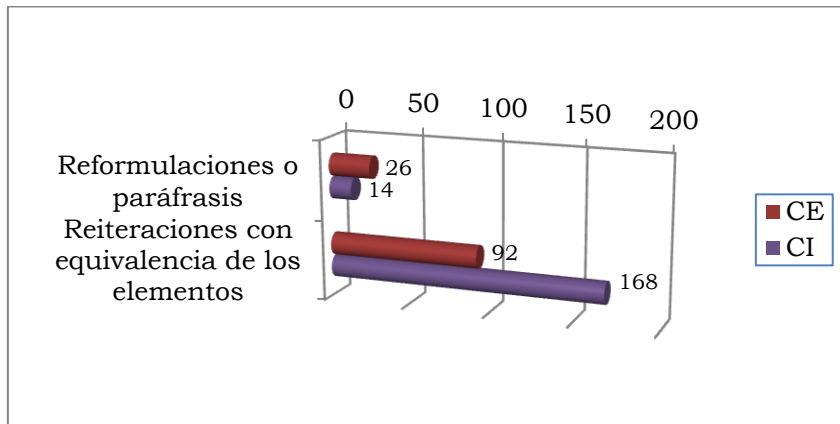


FIGURA 3: NÚMERO DE OCURRENCIAS DE REITERACIONES

Si bien en ambos grupos hay, con respecto del resto de las figuras utilizadas, una tendencia mayor al uso de las *Reiteraciones con equivalencia en los segmentos*, la presencia de este recurso en las CI sobrepasa pródigamente la de las CE y el número de ocurrencias está cerca de doblar los resultados de las muestras en español (76 ocurrencias de diferencia entre ambos). La equivalencia más frecuente es la de *identidad parcial en las formas*, en la que se repiten una o varias partes del enunciado y se altera otra para dar énfasis. Esporádicamente la reiteración aparece en una *Secuencia de preguntas* o en la respuesta a una pregunta en la que se repite la estructura. Veamos algunos ejemplos mostrando en negrita las partes repetidas:

#### CE

(1) “*Una sociedad* individualista [...] *una sociedad* hedonista donde se promociona la cultura del placer, *una sociedad* que además es indiferente éticamente, incluso la podríamos decir *una sociedad* distraída”.

(2) “[...] el chivo expiatorio de muchos de los males de la educación *como pueda ser* el fracaso escolar, *como pueda ser* el absentismo, *como pueda ser* problemas de convivencia”.

#### CI

(3) “[...] l’insegnante del paradigma concordamentista è *un insegnante che*, come dire? in qualche modo non si fa carico della scatola nera che è l’apprendimento. Prepara le proprie proposte didattiche *in termini di* stimolo, *in termini di* lezione, si limita a verificare la risposta di apprendimento, l’output attraverso l’interrogazione. Spesso è *un insegnante che* ha una visione della conoscenza che è molto legata alla sfera razionale ma quando *conosciamo, conosciamo* tutti come siamo anche con *la nostra* emotività, con *i nostri* affetti. L’insegnante dell’altro paradigma, quello comportamentista, è *un insegnante che* si fa carico dei processi [...]”.

(4) “*Che cosa ci hanno dato gli anni 90? Che cosa hanno dato a un insegnante d’italiano gli anni 90? Hanno dato una* consapevolezza [...]”. [

En el ejemplo (1) de las CE se muestra una equivalencia de identidad parcial de la composición ‘una sociedad’ a la que se suma una construcción adjetiva en la parte que no se repite, esto es, un adjetivo o

una subordinada adjetiva. El ejemplo (2) muestra una reiteración del mismo tipo en la que se repite ‘*como pueda ser*’ seguida de una construcción sustantiva. En el ejemplo (3) de las CI tenemos una secuencia de reiteraciones de identidad parcial integradas en el mismo fragmento en el que se repiten las siguientes estructuras: ‘*è un insegnante che*’ + subordinada adjetiva, ‘*in termini di*’ + sustantivo y artículo + posesivo. En el ejemplo (4) se muestra una reiteración en una secuencia de preguntas y la repetición en la respuesta de la estructura ‘*hanno dato*’, repetida también en las preguntas.

La *paráfrasis* o *reformulación mediante conectores* destinados a este fin es la otra modalidad de repetición presente en el corpus. En este tipo de recurso la distancia en la frecuencia de uso en los dos grupos no es tan grande, pero se invierten los papeles y se incrementa su uso en las CE (26 en CE, 14 en CI). Los conectores reformuladores más habituales en las CE son *es decir* y *o sea* y en las CI son *cioè* y muy ocasionalmente *voglio dire* o *questo vuol dire*. Como se muestra en los ejemplos (5) y (7), resulta habitual que las dos modalidades de reiteración aparezcan combinadas, tanto en las CE como en las CI.

#### CE

(5) “La escuela cumple un buen papel de anfitrión de acogida y facilita enormemente la integración en el entorno, **es decir** que la escuela en estos entornos, **si esa** acogida, **si esa** integración es favorecedora, es quizá uno de los mejores laboratorios antropológicos que sirve de modelo a esa comunidad [...]”.

(6) “[...] queda claro que con este documento lo que se pretende es hacer reflexionar al formando sobre la competencia docente, **es decir**, sobre sus conocimientos, sus habilidades y sus actitudes para enseñar.

#### CI

(7) “I **bambini** di oggi, dicevo, sono **bambini** multimediali nel senso che sono sottoposti a un input linguistico e pragmatico soprattutto talmente forte, ricco spesso indifferenziato che trovano difficoltà a estrarre le regole, **cioè**, ad attivare quel processo che diceva Chomsky di estrazione naturale delle regole.”.

(8) “[...] perché i ragazzi spesso sono forti ma molto spesso sono fragili. Non è vero che l’insuccesso sia così facile da gestire e nel gioco anche quando c’è la sconfitta, tutto sommato in un gioco, **cioè** su un piano di realtà l’insuccesso non è poi così grave.”.

La considerable diferencia en la frecuencia de uso de la reiteración podría ser otra posible explicación de la sensación de pesadez a la que aludía Matte Bon (2004:13), refiriéndose a las producciones de los alumnos italianos que escriben en español. La alta presencia de este recurso en las CE, en conjunción con otros, también podría elucidar la observación de Vázquez (2010:214) de que los alumnos alemanes perciben al profesorado español como repetitivo y lleno de florituras, en el supuesto de que la presencia de este recurso en el DF prototípico de este idioma sea inferior a la del español. Sin embargo, para poder realizar afirmaciones sólidas sería necesario realizar un análisis contrastivo específico que nos permita sustituir las inferencias por datos de carácter empírico.

## 4.2. PREGUNTAS O INTERROGACIONES

La pregunta es una forma gramatical cuya función engloba desde la petición de información hasta la afirmación enfática (Escandell, 1984:12). Esta figura retórica se utiliza con asiduidad en el discurso argumentativo y posee un gran poder didáctico, “ya que agiliza el desarrollo temático, permite captar la atención del auditorio” (Müller de Russo, 2005:196). Cestero (2001:53-57) sostiene que las preguntas no interactivas del discurso académico oral tienen como función primordial enfatizar el contenido científico y pueden clasificarse en tres tipos básicos: *Preguntas para resaltar la información* (enmarcaciones temáticas de ideas relevantes), *Preguntas para resaltar tópicos y subtópicos* (preguntas confirmativas que no requieren respuesta ni verbal ni no verbal, únicamente pretenden llamar la atención del estudiante sobre un contenido específico y agilizar el ritmo de la exposición del discurso científico) y *Preguntas retóricas* (tienen por objetivo inducir a la reflexión).

En el corpus de conferencias analizado se manifiestan diferentes modalidades en la exposición de las preguntas: *Preguntas retóricas*, *Preguntas para resaltar información*, o *Secuencias de preguntas*. Como expone el gráfico de la Figura 4, la pregunta es la segunda figura retórica más utilizada y su uso ha sido más frecuente en las CE (64 ocurrencias, 37 en las CI). En la Figura 4 se detalla la frecuencia de uso de este recurso en el corpus, según los diferentes tipos de interrogaciones.

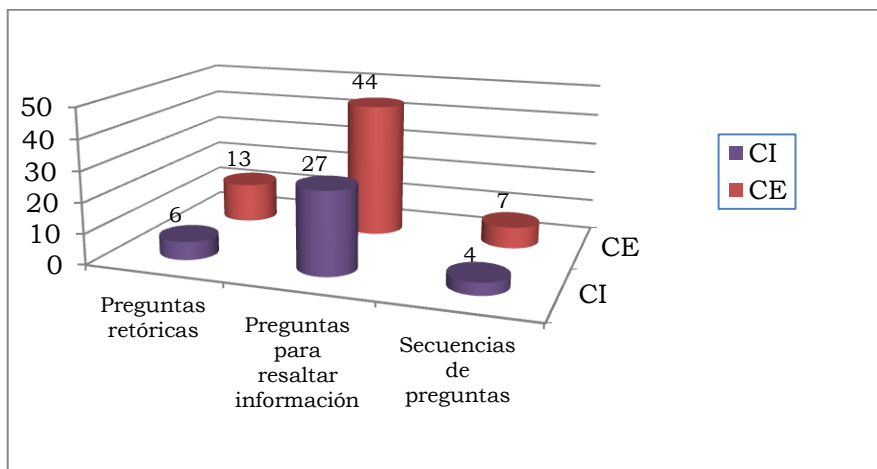


FIGURA 4: NÚMERO DE OCURRENCIAS DE PREGUNTAS O INTERROGACIONES

Las *Preguntas para resaltar la información* son las predominantes y evidencian una diferencia notable en el número de ocurrencias entre ambos grupos (27 en CI y 44 en CE). La presencia de las *Preguntas*

*retóricas* también es ligeramente mayor en las CE (13 en CE, 6 en CI). Por último, se han encontrado algunas *Secuencias o Enumeraciones de preguntas*, con una diferencia de uso poco significativa (7 ocurrencias en CE, 4 en CI). A continuación se muestran algunos ejemplos:

#### CE

(9) “[...] *pero aquí hay otra cuestión delicada y es ¿Cómo se seleccionan los hechos? ¿Cómo se seleccionan los documentos y los materiales didácticos?*”

(10) “*Y entonces cabe preguntarnos ¿cuáles son estas instituciones a las que se refiere?*”

#### CI

(11) “[...] *e in che modo un gioco come questo riesce a intersecare il piano dell’acquisizione e il piano dell’apprendimento?*”

(12) “[...] *è diverso da quando andavo a scuola io? No. E diverso da quando andava a scuola mio nonno? Neanche. Allora le riforme della scuola, le riforme istituzionali della scuola, cosa hanno cambiato nella sostanza?*”.

Los ejemplos (9) y (11) muestran una secuencia de preguntas para resaltar la información en ambos grupos, el (10) una pregunta retórica y el (12) expone una secuencia de preguntas retóricas con respuesta corta para inducir a la reflexión.

### 4.3. CITACIÓN

“Citar es reproducir otro discurso, o un aspecto o parte de otro discurso, en el propio” (Reyes, 1995:7). Las citas pueden ser de dos tipos, atendiendo al modo en que se presentan: *citas de estilo directo* o *integrales*, en términos de Swales (1990:148-149), que reproducen fielmente el discurso de otro emisor, y *citas de estilo indirecto*, en las que el propósito preponderante no es la forma del discurso citado, sino su contenido, permitiendo la interpretación de la cita en el propio desarrollo de la misma (Duo de Brottier, 2005:134). El estilo directo “se presenta como la yuxtaposición de dos segmentos, el marco de la cita, y la cita misma. La cita se distingue del marco por la entonación o las pausas y, tipográficamente, usando comillas o guiones” (Reyes, 1995:15). En el estilo indirecto, en cambio, no se respeta la forma del texto original que reproducen y se recurre frecuentemente a “las reformulaciones que condensan, aclaran o traducen o, en general, glosan” (Reyes, 1995:41). Además de las tipologías mencionadas, Müller de Russo (2005:193) considera también las *citas de nombres de personas presentes en el auditorio*, haciendo referencia al género discursivo de la conferencia.

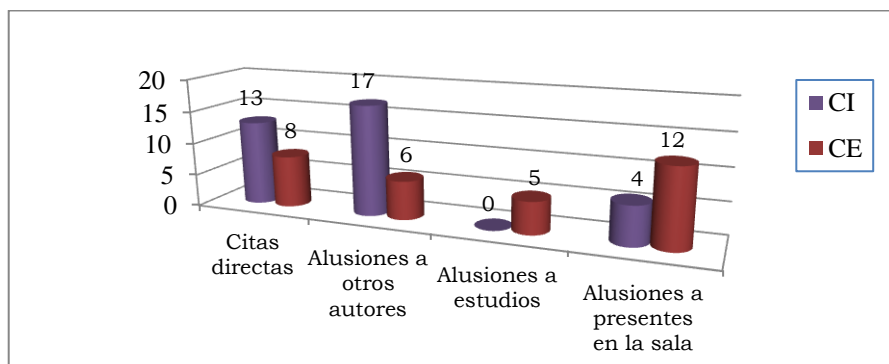


FIGURA 5: NÚMERO DE OCURRENCIAS DE CITACIÓN DIRECTA E INDIRECTA

Anteriormente hemos comentado que no hay grandes diferencias entre ambos grupos en cuanto a la frecuencia de uso de la *Citación*, sin embargo, existen algunas divergencias en cuanto a la selección de los diferentes tipos de citas. En las CI el tipo predominante es la *Cita indirecta* aludiendo a otros autores (17 ocurrencias), al que le sigue la *Cita directa* (13 ocurrencias), las *Alusiones a personas presentes en el auditorio* (4 ocurrencias) y una total ausencia de *Alusiones a estudios*. A continuación se muestran algunos ejemplos de la *Citación* en las CI:

(13) “Dicevano Carmilof e Smith nel 92 “Ci sono 4 fasi nella conoscenza soprattutto linguistica: la fase non analizzata per Rutin e Patters e imitazione dei modelli linguistici, la fase progressivamente analizzata ma ancora implicita e inconsapevole, la conoscenza analizzata e creativa e quella consapevole”. [Cita directa]

(14) “Questa è una riflessione tra l’altro che io ho preso e ripreso da Anbeld, da un intervento di Mario Anbeld che fece a Catania anni fa, e secondo me continuano ad essere i punti deboli [...]”. [Cita indirecta: alusión a otro autor]

(15) “[...] tutto sommato riusciamo a comunicare alcune cose abbastanza bene con quelli che sono come noi, sempre meno i ragazzi sono come noi per motivi che ha detto benissimo e con molta come dire? secondo me, grande lungimiranza la professoressa Sardo [...]”. [Cita indirecta: alusión a personas presentes en el auditorio]

En las CE las *Alusiones a personas presentes en el auditorio* han presentado un mayor número de ocurrencias (12), seguidas de las *Citas directas* (8 ocurrencias), las *Alusiones a otros autores* (6 ocurrencias) y las *Alusiones a estudios* (5 ocurrencias). A continuación se exponen algunos ejemplos de la *Citación* encontrados en las CE:

(16) “Recientemente se ha hecho un estudio en Inglaterra y en Francia precisamente sobre inmigrantes de segunda generación preguntando si se sentían ingleses, utilizando el modelo, digamos, anglosajón del multiculturalismo o utilizando el modelo francés de la interculturalidad [...]”. [Cita indirecta: alusión a un estudio]

(17) “Con todo esto me gustaría citar una frase de Adela Cortina que me parece que viene muy en consonancia con lo que celebramos hoy. Ella nos dice “En una

*sociedad democrática se comparte, por ejemplo, el respeto del derecho a la vida como uno de los mínimos morales básicos, pero tratar de entenderse sobre cómo se concreta este derecho, igual que muchos otros, es la tarea que tenemos pendiente y que solo cumpliremos con satisfacción si más allá de etiquetas obstaculizadoras nos lo tomamos en serio*". [Cita directa]

(18) "Eugenio se ha referido en la conferencia a dos enfoques contradictorios que son el positivismo y el yuxtnaturalismo, pero independientemente de estas dos posiciones [...]". [Cita indirecta: alusión a una persona presente en el auditorio]

Tanto en las CE como en las CI se apreciaba un predominio de las *Citas indirectas* que confirma las aseveraciones de Müller de Russo:

La forma integral es la preferida para citar en la conferencia académica. En efecto, su carácter oral no admite que se emplee con demasiada asiduidad la forma no integral dado que el discurso resultaría demasiado 'cortante', carente de fluidez y cognitivamente más difícil de procesar por parte del auditorio (Müller de Russo, 2005:200).

#### 4.4. EJEMPLIFICACIÓN

Los ejemplos encuadran datos concretos que sirven de apoyo a la comprensión de otros de carácter más general o abstracto y pueden tener diversas estructuras, en función del lugar en que aparezcan (Ortega, 2001:141). Este tipo de recursos retóricos no siempre se manifiestan mediante indicadores específicos y para que la información particular sea tomada como ejemplo, es suficiente colocarla junto a otra más general. "Cuando hay indicadores, éstos aluden generalmente a la operación de particularizar cierta información: *por ejemplo, como*, alusión a las personas que intervienen en la clase, etc. Los indicadores aparecen con frecuencia combinados" (Ortega, 2001:171).

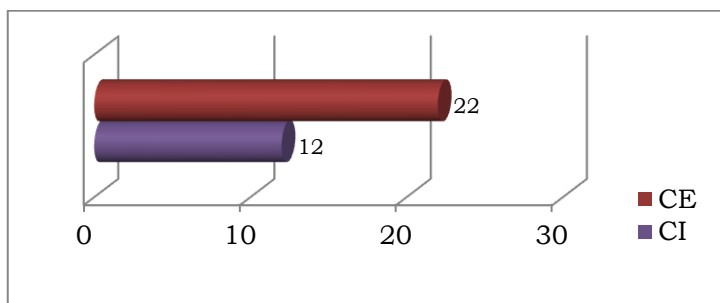


FIGURA 6: NÚMERO DE OCURRENCIAS DE EJEMPLOS

La *ejemplificación* ha sido el recurso con menor número de ocurrencias en los dos grupos del corpus de conferencias analizado. La Figura 6 muestra que el índice de uso de este recurso es más elevado en las CE (22

ocurrencias) que en las CI (12 ocurrencias). Veamos algunos ejemplos de ambos grupos:

#### CE

(19) “En cuanto a las habilidades y el saber y el saber hacer, diferenciaríamos habilidades docentes, **como** las técnicas de gestión del aula, de los recursos, de la planificación o de la evaluación [...]”

(20) “[...] verán también los valores a la baja que nos pueden, en principio, dar un cierto tono pesimista. **Por ejemplo**, los valores en alza pueden ser el respeto a la libertad de individuo, un valor universal de la Declaración de los Derechos Humanos [...]”

#### CI

(21) “Ci sono stati in questo senso momenti significativi, lo sappiamo tutti. Il 68, **per esempio**, e sappiamo che nel 68 non solo Chomsky e non solo Di Mauro ma anche le riflessioni del maestro Manzi”.

(22) “I progetti dovrebbero essere mirati a situazioni comunicative adatte per tutti e a regole che interessano a tutti. **Per esempio**, lavorare sulle regole della temporalità con un audiovisivo molto bello come il film di Modugno *L'apetta Giulia e la signora vita*, un film che gioca sui tempi e modi”.

Si bien en ocasiones los ejemplos aparecen integrados en el discurso sin indicadores específicos, en el corpus analizado la manera más común de introducir este recurso ha sido el uso de partículas como *por ejemplo* (ejemplo 19) o *como* (ejemplo 20), en las CE y *per esempio* en las CI (ejemplos 21 y 22).

## 5. CONCLUSIÓN

En este artículo se han expuesto algunas de las divergencias encontradas en el DF oral en dos LA como el español y el italiano, comparando el uso de algunos recursos retóricos de uso generalizado en ambas culturas: preguntas, reiteraciones, ejemplos y citas. Los resultados constatan que en el DF de las dos lenguas se mantiene el mismo orden de preferencia en el uso de los recursos retóricos analizados, es decir, en ambos grupos la figura retórica preferente ha sido la *Reiteración*, seguida de las *Preguntas* o *interrogaciones*, las *citas* y los *ejemplos*. Sin embargo, aspectos como la frecuencia de uso de los mismos, que afectan directamente al ritmo del discurso y a la percepción del mismo por parte del receptor, pueden diferir de un modo considerable en algunas de estas figuras retóricas. La frecuencia de uso de la *Reiteración* representa la discordancia más relevante encontrada en el corpus analizado. El predominio en todas las conferencias de esta figura retórica destaca por la elevada presencia, que contrasta con la de los demás recursos del DF analizados, pero el nivel de explotación en las CI (182 ocurrencias) es muy superior con respecto a las CE (124 ocurrencias).

En el caso de la segunda figura más presente, la *Pregunta*, se aprecia una mayor frecuencia de uso en las CE en todas sus variantes y la

*Pregunta para resaltar la información* es el tipo de interrogación más utilizada en ambos grupos (44 en CE y 27 en CI).

En las *citas* y los *ejemplos*, la diferencia a nivel intergrupar en cuanto a los niveles de frecuencia de uso no es significativa, aunque la selección de las variantes puede diferir. A modo de ejemplo, los resultados denotan algunas diferencias en cuanto a la frecuencia de uso de los diferentes tipos de *Citas indirectas* y también se manifiesta en las CI un uso algo mayor de la *Cita directa* (13 ocurrencias en CI, 8 en CE).

Es cierto que la selección de los recursos del DF que utiliza un orador está determinada por su propio estilo retórico; sin embargo, las características globales de su discurso dependen en gran parte de las convenciones prototípicas del DF inherentes a su cultura, que difieren en mayor o menor medida de las de otras lenguas. Ante discursos orales o escritos en L2, existe el riesgo de que se transfieran los patrones establecidos en el DF de la L1, sin tener en cuenta que la diferencia de estas convenciones en la lengua extranjera genera falsas percepciones del mismo, tanto en la recepción como en la producción. En el caso de las LA, la dificultad para identificar estas diferencias se incrementa y, por tanto, es necesario recurrir al contraste para poder delimitarlas. A partir del análisis expuesto se ha pretendido mostrar con algunos ejemplos que los datos aportados por la RC, al ofrecer marcos de referencia de gran utilidad para la enseñanza del DF en L2, facilitan la localización de las divergencias en el estilo discursivo que, de otra manera, resultan de difícil identificación en las LA.

## REFERENCIAS

- BRIZ GÓMEZ, A (coord.); Albelda Marco, M.; Fernández Colomer, MJ.; Hidalgo Navarro, A.; Pinilla, R. y Pons Borderia, S. (2008). *Saber hablar*. Madrid. Santillana Ediciones generales, S.L.
- CALVI, M.V. (1995). *Didattica di lingue affini: spagnolo e italiano*. Guerini, Milano.
- CALVI, M.V. (2003). *Lingüística contrastiva de español e italiano*, Mots Palabras Words - 4/2003. Disponible en: <http://www.ledonline.it/mpw/>
- CALVI, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. En *Revista RedELE*. N° 1. Disponible en: [http://www.educacion.gob.es/redele/revista\\_RedEle/2004/segunda.html](http://www.educacion.gob.es/redele/revista_RedEle/2004/segunda.html) [Fecha de consulta: 09/06/2012]
- CASSANY, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ ELE*. Madrid. Arco-Libros.
- CASSANY, D. y Morales, O.A. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. En *Revista Memorialia*. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez). Cojedes. Venezuela.
- CESTERO, A. M. (2001). Las preguntas. En Vázquez, G. coord. *El discurso académico oral. Guía didáctica de comprensión auditiva y visual de clases magistrales*. Madrid. Edinumen. pp 43-56.
- DEZA BLANCO, P. (2006). Tres décadas de Retórica Contrastiva español-inglés. Un poderoso instrumento para mejorar la competencia discursiva escrita de los estudiantes de ELE. En *MarcoELE. Revista de Didáctica*. N° 3, pp 1-24. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201683> [Fecha de consulta: 22/08/2012]
- DEZA BLANCO, P. (2007). Los conectores en noticias de sucesos. Retórica contrastiva en textos de periodistas españoles y alumnos taiwaneses. En *CLAC. Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*. N°. 30. pp. 24-44. Disponible en



- <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2380406> [Fecha de consulta: 22/08/2012]
- DUO DE BROTTIER, O. (2005). La ponencia y el resumen de la ponencia. En *Los textos de la ciencia*. Cubo de Severino, L. Coord. pp 113-152.
- ESCANDELL VIDAL, M.V. (1984). La interrogación retórica. En *VICENDA. Cuadernos de filología hispánica*, n° 3, pp 9-37. Madrid. Ed. Univers. Complutense. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/view/DICE8484110009A/13411> [Fecha de consulta: 18/08/2012]
- KAPLAN, R.B. 1966. Cultural thought patterns in intercultural education. En *Language Learning*. 16, (1-2), 1-20.
- LANDONE, E. (2004). Plurilingüismo y pluriculturalismo en el Portfolio Europeo de las Lenguas. En *"Mots PalabrasWords"*, n° 5, 2004, pp. 33-52, <http://www.ledonline.it/mpw>. [Fecha de consulta: 22/05/2012]
- MARTÍN MARTÍN, P. (2010). El inglés para fines académicos: aportaciones en la investigación y enseñanza del discurso científico. En *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. Volumen 5, año 2010, pp 109-121.
- MATTE BON, F. (2004). Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia. En *Revista RedELE*, número 0, pp 1-19. Disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele> [Fecha de consulta: 01/05/2012]
- MÜLLER DE RUSSO, G. E. (2005). La conferencia académica. En Cubo de Severino, L. Coord. *Los textos de la ciencia*. pp 189-217.
- ORTEGA, J. (2001). El ejemplo. En Vázquez, G. coord. *El discurso académico oral. Guía didáctica de comprensión auditiva y visual de clases magistrales*. Madrid. Edinumen. pp 141-171.
- ORTEGA, J. Y LABARTA, M. (2001). La reiteración. En Vázquez, G. coord. *El discurso académico oral. Guía didáctica de comprensión auditiva y visual de clases magistrales*. Madrid. Edinumen. pp 57-84.
- PÉREZ RUIZ, L. (2001). *Análisis retórico contrastivo: el resumen lingüístico y médico en inglés y en español*. Tesis doctoral (inédita): Universidad de Valladolid. Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/analisis-retorico-contrastivo-el-resumen-linguistico-y-medico-en-ingles-y-espanol-0/> [Fecha de consulta: 20/08/2012]
- REYES, G. (1995). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. 2ª Edición. Madrid: Arco Libros.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2001). Implicaciones didácticas de la Retórica Contrastiva para la enseñanza de la lengua. En *Lenguaje y Textos*, 17, pp. 79-90. Disponible en [http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/retorica\\_contrastiva.pdf](http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/retorica_contrastiva.pdf) [Fecha de consulta: 19/08/2012]
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2002). *Retórica Contrastiva y expresión escrita. Evaluación y estudio de textos en inglés y en español*. Tesis doctoral. Granada, Editorial de la Universidad de Granada. Disponible en <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/tesis.pdf> [Fecha de consulta: 19/08/2012]
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2003). *Investigación en Retórica Contrastiva. Escritura y Cultura en conexión*. En *"Mots PalabrasWords"*, n° 4, 2003, pp. 49-73. Disponible en [http://www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0403\\_trujillo.pdf](http://www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0403_trujillo.pdf) [Fecha de consulta: 19/08/2012]
- SWALES, J.M. 1990. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- VÁZQUEZ, G. (2010). Análisis didáctico del discurso académico español. Materiales para el aprendizaje autónomo y semi-dirigido. En *Monográficos marcoELE*. Núm. 10, 2010, pp 213-221. Disponible en [http://marcoele.com/descargas/expoli\\_gua\\_2002.vazquez.pdf](http://marcoele.com/descargas/expoli_gua_2002.vazquez.pdf) [Fecha de consulta: 20/06/2012].